

O PAPEL DO PROFESSOR E CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NAS RUPTURAS ESPACIAL E TEMPORAL ADVINDAS DA TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE

Cleber Abreu da Silva*
Gilmar Vianella**

RESUMO

Em um ambiente de grandes mudanças o capitalismo determinou a massificação na formação das pessoas, sendo que a escola foi o primeiro espaço em que ocorreu o recebimento dessa massa, compreendida pelos mais heterogêneos grupos. À luz dessas mudanças, a abordagem geográfica com suas importantes categorias potencialmente transformadoras das localidades, hoje fortemente influenciadas pela globalidade, têm um vasto papel a desempenhar. Por isso defende-se a necessidade de se construir uma repolitização da formação de professores e do currículo de geografia, com a intenção de construir uma epistemologia que verdadeiramente emancipe as pessoas ou, do contrário, a geografia como conteúdo escolar perderá sentido.

Palavras-chave: Geografia. Formação de Professores. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

É cada vez mais notória a condição de transformação que se vive em todas as instituições da sociedade nas três últimas décadas. Essas rupturas começaram a se materializar de forma mais nítida a partir de fins da década de 1960, culminando com as mudanças políticas na Europa no encerramento do século XX, principalmente com o término da Guerra Fria (CASTELLS, 2010; HARVEY, 2014; BAUMAN, 1999; SANTOS, 2011, SANTOS, 2002).

* Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal de Alfenas - MG (UNIFAL). Professor de Geografia da rede pública municipal de Juiz de Fora - MG. E-mail: clebera3@gmail.com

** Especialista em Geografia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - MG (CESJF). Professor de Geografia das redes pública e privada de Juiz de Fora - MG. E-mail: gilmarvianella@ig.com.br

As transformações envolveram os muitos parâmetros norteadores de qualquer sociedade, fundamentalmente nas questões associadas à política, à economia e aos segmentos sociais e culturais. Neste trabalho haverá uma atenção maior aos fatores sociais e culturais, principalmente os que se relacionam e interferem com a educação, mas é claro que esta função social é também profundamente influenciada pelas ocorrências econômicas e políticas. Dar-se-á ênfase a como a educação, particularmente o conteúdo escolar de geografia, se relaciona com as transformações vivenciadas. (CASTELLS, 2010; CAVALCANTI, 2010; VESENTINI, 2013).

Para isso a metodologia se baseia em buscas teóricas que criem subsídios visando o entendimento sobre como os acontecimentos políticos e econômicos do último quarto do século XX interferiram nas transformações que a estrutura educacional e especialmente o currículo de geografia tiveram desde então.

A perspectiva teórica da pesquisa é toda voltada para a criação da interface entre práticas pedagógicas-educativas e a realidade contextual histórica, cultural e econômica dos discentes (LIBÂNEO, 2015; ARROYO, 2013). Não se concebe outra forma de se criar rupturas na educação se não for através de práticas dialógicas, como sempre defendeu Freire (1996). A dialogicidade não nos distancia da realidade, a dialogicidade cria a oportunidade de aprendizagens significativas, a dialogicidade parte do mundo local para que se fundamente a criação de um entendimento a respeito do global. Corroborando essa forma metodológica de pesquisar e sugerir, entende-se que há a necessidade de criação de “epistemologias de práticas educativas” (TARDIF, 2014, p. 150).

Mas como associar as transformações globais com as práticas locais? Como fazer do “espaço de lugares” (CASTELLS, 2010, p. 503) um território mais consistente para melhor se relacionar com o “espaço dos fluxos” (CASTELLS, 2010, p. 503)? Como incorporar os efeitos das políticas verticalizantes, mas as traduzindo com o objetivo de torná-las mais horizontais? Como dialogicizar a teoria com a prática e a prática com a teoria de tal forma que não se aponte diferença entre elas? Como fazer a geografia um conteúdo escolar menos dos professores e mais estruturante para a construção de uma real emancipação dos espaços e tempos vividos pelos discentes? Tentar-se-á a sugestão de caminhos a partir de agora (SANTOS, 2014; FREIRE, 1996).

2 AS RÁPIDAS TRANSFORMAÇÕES MUNDIAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO

As indicações de alguns autores destacam que a ampliação do modelo capitalista, fundamentalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, amparada pela grande revolução informacional, intensificaram as relações entre países e empresas, mas também criaram uma certa homogeneidade nas fórmulas econômicas, políticas e sociais a serem incorporadas pelas diversas nações. Essas fórmulas foram produzidas por núcleos liberais de *think tanks* estruturados ao longo da década de 1970, e que de forma sintética estimulavam a desregulamentação dos mercados, privatização de muitos dos serviços e empresas de posse dos Estados, culminando com uma homogeneização das políticas públicas a serem reproduzidas pelos países (HARVEY, 2013, CASTELLS, 2010). **David Harvey** nos apresenta que

houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos, desde os anos de 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimos comuns. Quase todos os Estados adotaram, às vezes voluntariamente e em outros casos em respostas a pressões coercivas, alguma versão da teoria neoliberal e ajustaram ao menos algumas políticas e práticas aos seus termos (HARVEY, 2013, p. 43).

No que diretamente é importante ao nosso objeto, houve uma ampliação de um consenso de que a educação seria um fator transformador na finalidade de criar nos países condições de competitividade para se inserirem nessa realidade de mundialização do capital, mas também da cultura e das políticas a serem implementadas. Sobre a incorporação dessas políticas passou a ocorrer a indicação de que alguns organismos supranacionais seriam os encarregados de elaborá-las, compartilhá-las, materializá-las e executá-las, sendo esses órgãos o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (LIBÂNEO, 2015).

É nesse momento que se percebe muitas verticalizações nas relações entre as nações, uma deslocalização de seus diagnósticos, e uma globalização padronizante e quase que totalizante das propostas de políticas públicas (SANTOS, 2014). Uma demanda de relevância nesse instante no Brasil foi a massificação, principalmente da educação fundamental, mas a estrutura educacional não mudou para se adaptar ao novo grupo que nela foi incorporado. Portanto se reproduziu e fortaleceu-se um abismo entre as perspectivas da estrutura que era responsável por educar nessa escola, com as expectativas dos heterogêneos grupos que nela passaram a entrar (LIBÂNEO 2012). Arroyo reforça essa relação dizendo que

os currículos, a docência e o sistema escolar público teriam sido marcados por não ver, não reconhecer a “nova clientela” que ia chegando às escolas. Uma crítica frequente em várias análises destaca que a escola pública, a docência, a docência e os currículos pensados para as crianças e adolescentes das camadas bem posicionadas que a frequentavam não teriam se repensado para receber os filhos e as filhas dos setores populares empobrecidos. Não teriam sido capazes de reconhecê-los (2013, p. 159).

Desde a década de 1970 já havia trabalhos a respeito desta discrepância que predominava, reforçando a existência de uma “geografia dos professores” (LACOSTE, 2012, p. 31), prática esta que apenas realçava o gradativo desinteresse das pessoas e dos alunos por esse conteúdo escolar. O que se via de fato no referido período era uma estrutura social com diversas temporalidades passando a fazer parte dela, o que, realmente, criava a necessidade de uma resposta que dialogasse com esse novo público, que construísse uma nova epistemologia prática para melhor contemplar esse novo ciclo, mas não foi isso o ocorrido (CAVALCANTI, 2010; TARDIF, 2014).

Há muitas variáveis que interferiram, e interferem, para que as políticas públicas em educação não alcancem o chão da escola, sendo que neste trabalho uma a ser considerada de grande importância é a que se refere ao confuso pacto federativo estabelecido a partir da Constituição de 1988. A própria educação ficou partida em responsabilidades que envolvem os três entes federativos em ciclos distintos do processo educacional. Mas apesar de serem estabelecidos como distintos possuem uma forte relação entre eles. Isso por si só já enfraquece qualquer esperança de se imaginar sucesso em alguma proposta de política pública, uma tensão destacada por Arretche:

As novas normas constitucionais são muito claras quanto ao direito universal de acesso à escola fundamental, à vinculação de gasto com ensino e à prioridade ao ensino fundamental, mas no que diz respeito à definição de competências, o texto constitucional as estabelece como concorrentes (2011, p. 138).

As elaborações dessas ações são de cunho da União, com forte atribuição de regulação, mas com frágil responsabilidade sobre a materialização do que é regulado. Nesse momento, geralmente, cabe a estados e municípios a efetivação e fiscalização do que está sendo proposto. O diálogo entre esses entes é ainda pequeno e ineficaz, sendo que muitos dos municípios, principalmente, não possuem burocracias competentes para o pleno entendimento das atribuições que lhes cabe, além de também serem frágeis na execução de suas responsabilidades. A política acaba se quebrando já em seu instante de iniciação (TRAGTENBERG, 2012; ARRETCHE, 2011).

Esse processo quase que inviabiliza a plena incorporação de dois segmentos de alta importância para o sucesso de alguma intenção, a construção curricular de uma rede, particularmente sobre como isso se dará numa disciplina escolar, e a produção de uma efetiva participação horizontal na efetivação desse currículo, algo que seria essencial para que os docentes se sentissem pertencentes a um processo de elaboração de alguma política que se tente implementar numa menor escala de ação. Aliás, o sentimento de pertencimento é *sine qua non* para que a própria realidade local dialogue com a nacional e a internacional, fator determinante para que se materialize a ideia de uma escola que construa uma autonomia real (MIZUKAMI, 2011; ARROYO, 2013).

É mais do que notório que a Lei de Diretrizes e Bases, junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos estes agregados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, não refletiram em ações que simbolizavam políticas horizontais, ao contrário. Claro que há também a autonomia para que estados e municípios façam a adaptação de seus documentos curriculares às suas realidades, mas quase sempre a elaboração desses planos acaba burocratizada ou capturada pelas burocracias estamentais patrimonialistas das próprias respectivas redes, enfraquecendo a construção de uma real prática de emancipação das unidades escolares (LIBÂNEO, 2015; TRAGTENBERG, 2012; SANTOS, 2011).

Portanto, o que se teve durante o período em que se materializou a realidade das “sociedades informacionais” (CASTELLS, 2010, p. 77) pós-modernas, transição ocorrida durante o real processo de globalização em fins do século XX e início do XXI, época fortemente marcada por uma também mundialização das políticas públicas, inclusive as educacionais, foi uma incapacidade do Brasil de torná-las minimamente mais horizontais, fortalecendo a percepção de que as novas e diversas classes sociais que adentraram as escolas não se viam representadas nem socialmente, nem culturalmente em suas expectativas de aprendizagem (SANTOS, 2014; CASTELLS, 2010; ARROYO, 2013).

3 E A GEOGRAFIA, COMO SE ENCAIXA NESSA TRANSIÇÃO?

A geografia acadêmica se relaciona muito satisfatoriamente com todas essas transições, afinal de contas uma das categorias que se transformou enormemente nesse contexto foi aquela que é seu objeto epistemológico, o espaço. O espaço, muito bem analisado por Santos (20014, p. 61), é visto como um “conjunto de fixos e fluxos. Seus elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições sociais”. Já Harvey (2014, p. 237) afirma que o “espaço

entrou em compressão junto com o tempo”, principalmente com o advento da pós-modernidade.

A produção do espaço, na medida em que reduz a fricção da distância (por exemplo, a aniquilação do espaço por intermédio do tempo do capitalismo), altera o distanciamento e as condições de apropriação e domínio (HARVEY, 2014, p. 204).

O espaço se verticalizou, se tornou essencialmente relativo, não mais absoluto, tendo, pela efemeridade das transformações capitalistas, particularmente nas organizações territoriais, uma ampliação de suas rugosidades. O espaço foi tomado pelos fluxos da revolução tecnológica que passou a compreendê-lo, enfraquecendo os lugares, as localidades, as subjetividades (SANTOS, 2014; SANTOS, 2011).

Este espaço geográfico acadêmico, quando transposto, se relaciona perfeitamente com as transformações que a educação passou a viver de forma mais considerável a partir da década de 1990 no Brasil. Claramente tentou se formar uma hegemonização de regulações nas espacializações que estavam sendo produzidas (SANTOS, 2002; SANTOS, 2014; HARVEY, 2013; TARDIF, 2014).

Mas o espaço da escola tinha o mesmo ritmo de tempo dos grupos que entraram na estrutura educacional durante o seu processo de massificação? Os governantes, os burocratas, os gestores, os docentes das redes e instituições educacionais em algum momento estabeleceram estratégias para que as relações espaciais que seriam incorporadas nas didáticas e currículos dialogassem com os tempos espaciais vividos pelos novos discentes que entravam nessa escola? Constatou-se, também, uma resistência enorme dos nacionais e locais brasileiros adaptarem e abrirem o funcionamento das escolas aos seus novos integrantes, ou seja, tornar esse espaço verdadeiramente público e mais representativo, passos que podem ser entendidos de acordo com a reflexão a seguir:

A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam. O processo de ensino e aprendizagem e o trabalho dos professores precisam ser vistos numa dupla abordagem, ou seja, a explicação dos problemas na perspectiva externa e interna, já que o desempenho escolar positivo ou negativo dos alunos é afetado tanto pelo contexto social global da sociedade e o entorno social mais próximo, quanto pela atuação dos fatores intraescolares (LIBÂNEO, 2012, p. 333).

A perspectiva dialógica, pautada nessa incorporação da diversidade de temporalidades históricas, culturais e espaciais, é fundamental que seja integrada ao currículo escolar na tentativa de tornar, finalmente, essa escola pública. No caso específico da geografia é de suma importância que os lugares dialoguem com as globalidades, até para que as territorialidades sejam entendidas e reconquistadas pelas pessoas que de fato devem compreendê-las e ocupá-las (SANTOS, 2014; CASTELLS, 2010; ARROYO, 2013; VESENTINI, 2013).

Esse conflito de temporalidades, de hierarquias se reflete claramente no choque que ainda ocorre nas determinantes para a formação curricular, onde esse

currículo tem, tradicionalmente, vivido entre as paredes da sala de aula, isolando-se do mundo e de suas influências. Os saberes dissociados, a fragmentação disciplinar, o academicismo são características dominantes desse modelo. Nesse currículo fechado e delimitado da instituição escolar, há, no entanto, olhares e fugas para o externo à escola. Há novas interpretações, novas possibilidades para a criação de significados. Também há didáticas que iniciam rupturas, desacordos, renovações e complementariedades (BONAFÉ, 2013, p. 443).

O currículo geográfico apto à incorporação das subjetividades apenas será materializado se o espaço dos lugares dialogar com o espaço dos fluxos. O lugar é o espaço que apresenta as raízes de uma identidade coletiva, sendo nele que se vive um tempo que não passa tão rápido como o demandado pela pós-modernidade. É no território dessas coletividades que se pode identificar, selecionar e curricularizar a memória, a história, as vivências com seus dramas e virtudes, com suas paisagens que refletem as muitas temporalidades, culminando nas rugosidades (CASTELLS, 2010; SANTOS, 2014; LIBÂNEO, 2012; ARROYO, 2013).

Essa repolitização das ações cria uma possibilidade para que os currículos de geografia analisem os lugares aos quais estão inseridos, municiando seus integrantes de capacidade para reterritorializarem seus espaços, dando significado ao mundo que vivem, pois assim saberão interpretá-lo, mas também entendê-lo, elaborando uma significação ao conteúdo escolar (PERRENOUD, 2001; SANTOS, 2011; ARROYO, 2013; SANTOS, 2014).

4 CONCLUSÃO

A revolução informacional fez com que a globalização entrasse em uma nova era a partir da década de 1970. Essa nova era de um fenômeno cultural se espalhou pela economia, pela política, claro, culminando com as transformações sociais também aceleradas pelo

referido processo. O capitalismo se expandiu, efetivamente, por todo o espaço do globo, as empresas, até então restritas em suas produções aos territórios de suas sedes, mundializaram suas marcas, sua produção, e também seus lucros (CASTELLS, 2010; BAUMAN; 1999).

Uma importante mudança ocorrida, e analisada nessa reflexão, foi o estabelecimento de regulações internacionais produzidas por organismos supranacionais que passaram a ter muita força nessa nova era informacional. Entre as regulações que se mundializaram, uma das mais importantes foi a referente às políticas públicas, em especial, para esse trabalho, a que destaca a expansão da necessidade de educação por parte de nações e populações até então excluídas pelo capital. Mas, constatou-se que esses modelos de políticas, mesmo na era informacional, ainda refletiam práticas hierárquicas, com pouca capacidade de atingir os grupos que deveriam ser compreendidos por eles. (SANTOS, 2011; ARROYO, 2013; TARDIF, 2014).

A geografia como parte da estrutura existente nessa proposta a ser apresentada aos educandos não foi diferente a respeito do fato de seus profissionais e conteúdos refletirem propostas didáticas, metodológicas e avaliativas que reforçava o descolamento da escola com a vida. A escola, de acordo com Enguita (2013, p. 66), “inspirada nas rotinas de fábricas e oficinas, sempre voltou suas práticas para ações rotineiras, opressivas e burocráticas, além do fato de que a educação nem preparava para o trabalho”, nem para a cidadania, nem para a construção de um novo modelo cívico (VESENTINI, 2013; PERRENOUD, 2001).

À luz desses acontecimentos, se formou um hiato entre as demandas criadas pela nova fase informacional da globalização. As pressões por uma sociedade com mais acesso à educação, forçando o Estado-nação a adequar suas regulações internas como forma de se inserir nessa fase de transformações profundas, passaram a se chocar com a incapacidade desse próprio sistema de atingir as unidades escolares, as corporações que nela trabalham, de fazer com que os novos currículos produzidos em contextos de políticas verticais chegassem à realidade em que adentravam a massa até então excluída (SANTOS, 2011; GATTI, 2013).

As razões para essa dificuldade são muitas, já apresentadas no trabalho, do mesmo tamanho que os desafios para fazer com que esse hiato seja preenchido. Algumas das proposições também já foram propostas e refletidas. Todavia o aprendizado que fica é que o atual grupo que, por direito, foi inserido nesse novo contexto educativo não aceita mais que essa escola responda apenas a interesses de governos e corporações. Os tempos rápidos dos espaços de fluxos precisam, em algum momento, encontrar-se com os tempos mais lentos dos espaços dos lugares.

A escola tem que ser uma dessas mediadoras, tem que criar a dialogicidade, tem que fazer com que a perspectiva histórica, cultural do discente se insira no currículo. Esse docente, em especial o de geografia, precisa se tornar um reflexivo permanente, estimular as redes internas entre os diferentes ciclos escolares, deve interdisciplinarizar o lugar, para possibilitar as condições de uma mais horizontal territorialização dos espaços, o seu, e o do seu discente, até para que essa escola e seus profissionais, de fato, possam desempenhar um papel de protagonismo nessa condição da pós-modernidade, algo que ela não fez durante toda a modernidade.

THE ROLE OF THE TEACHER AND THE GEOGRAPHY CURRICULUM IN THE SPATIAL AND TEMPORAL RUPTURES ARISING FROM THE TRANSITION OF MODERNITY

ABSTRACT

In an environment of great changes capitalism determined the massification in the formation of the people, being that the school was the first one that received the mass, understood by the most heterogeneous groups. In the light of these changes, the geographical approach with its potentially transforming categories of localities, have a vast role to play. Therefore, the need to build a repolitization of teacher education and geography curriculum is defended, with the intention of constructing an epistemology that truly emancipates people, otherwise geography as a school content will lose its meaning.

Keywords: Geography. Teacher Training. Curriculum.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHÉ, M. Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização. 3^a ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- ARROYO, M. Currículo: território em disputa. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- _____. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 16^a ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ENGUITA, M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. et al. (Orgs). Por uma política nacional de formação de professores. 1^a ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- HARVEY, D. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.
- _____. Condição pós-moderna: uma perspectiva sobre as origens da mudança cultural. 25^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. O neoliberalismo: histórias e implicações. 4^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- LACOSTE, Y. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19^a ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, J.; ALVES, N. (Orgs). Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6^a ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. et al. (Orgs). Por uma política nacional de formação de professores. 1^a ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. et al. (Orgs). Por uma política nacional de formação de professores. 1^a ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4^a ed. São Paulo. Edusp, 2014.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 9^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TRAGTENBERG, M. Educação e burocracia. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____ (Org). O ensino de geografia no século XXI. 7^a ed. Campinas: Papirus, 2013.

Recebido em 10/06/2017.

Aceito em 06/02/18.